

# 国語教育における「リテリング」(retelling≡再話)の実践

—— その多様な展開の系譜と新たな可能性 ——

中村 哲也

一、言語学習の根幹としての「リテリング≡再話」への注目

私たちは否応なく、他者のことばの渦巻く坩堝のような言語空間≡言語環境の中に生れ落ち、生涯にわたる言語習得の小径を歩み始める。たしかに乳幼児のころは、選択の余地もなく、周囲の大人たちや年長者たちの発する「音」を浴びながら育ち、いつしかそれは「音声」となり、さらに「他者のことば」として認知されていく。どんなに近い肉親のことばも、赤ん坊にとって、それは最初から馴染まれ親しまれたものではなく、よそよそしく未知なるものに過ぎない。子ども(人間)の言語発達とは、何よりも、他者から発せられ、与えられる、外的で疎遠な「他者のことば」を、他者との様々な相互行為を通じて、自分の中へ取り入れていく過程、あるいは親和的な「自分のことば」へと転換していく過程なのである。

周囲に働きかける他者がおらず、「他者のことば」から隔絶した

環境に置かれ続けた野生児等の事例からもわかるように、ことばは乳幼児の心の中からおのずと生まれてくるものではない。「他者のことば」のないところにはいかなる言語の習得もあり得ない。あらためて言語学習、言語教育(国語教育)の実相≡realityに即してみれば、子ども(学習者)がどのように多種多様な「他者のことば」とかわっているかについて考えないわけにはいかない。

たとえば、他人の言ったことをオウム返しに話すこと、他人の電話番号を聞いてメモすること、詩歌の暗誦や挨拶・マニュアルの文言の復唱、伝言の伝達、語り部による昔話(民話)の語り、幼いころに読んだ本の内容を話すこと、他人から聞いた話を別の人に伝えること、読み終えた一冊の本について要約して書いたり話したりすること……。これらはみな一旦聞いたり、読んだりしたことを一定の

時間的間隔(長短の差はある)を置いて再生する行為である。話しこ  
とばでも、書きこばでも、その再生の度合い(精粗の差)は様々で  
ある。他人の発言の正確な復唱、暗誦から、粗・密こもこもの要約、  
自分の言葉による大胆な(創造的な)言い換えなど多岐にわたっ  
ている。

いずれにしろ、このことは、話しこばであれ、書きこばであ  
れ、「他者のことば」をいかに自分の中に取り入れ、再生するかと  
いうことを意味しており、外的な他者のことばが言語学習者の中  
にどのように受容(入力)され、それがどのようにに表現として再生(出  
力)されるかというプロセスの問題ということになる。

こうした「他者のことば」の入力―出力のプロセス、いわば「内  
化(内面化)」と「外化」のプロセスを具体化した言語学習のための  
有力なひとつの方法――それが本稿で取り上げる「リテリング  
retelling」(再話、言いかえ、話しかえ、語り直し)である。

ところで、「リテリング」とは、わが国では、すでに口承文芸や  
児童文学の研究領域においては「再話」という用語で定着し、無く  
てはならない重要な分析装置とされてきたものであり、とりわけ、  
昔話や民話、伝説、噂話などの伝承過程、児童文学のオリジナル  
(原典)と再話版(リライト)との異同関係の研究、あるいはひとつの  
オリジナル作品(原作)が複数メディアによって制作される過程(メ

ディアミックス)をめぐる議論においても、現代の爛熟したメデ  
ィア社会を分析する概念装置としてその研究上の注目度は高まりを見  
せている。さらに、「再話＝retelling」は、近年、臨床心理学、精神医  
学、カウンセリング、臨床社会工学といった方面からの「ナラティブ＝  
物語」への関心から脚光を浴びており、物語として言語的に構成さ  
れた自己の同一性を再編する契機として取り上げられ、この観点か  
らの国語教育の読解＝読みの指導を精力的に捉え直そうという研究  
も出てきている。ただし、この場合、研究の論旨からすれば、全体  
的には、臨床心理学における物語論的アプローチをいかに国語教育  
に取り入れていくかという点に比重がおかれ、国語の授業の指導過  
程として、あるいは言語学習の方法として具体的な方向性が不十分  
なままにとどまっているように思われる。<sup>1)</sup>

戦後のわが国の国語教育の実践史を振り返ると、「リテリング」を  
国語教育の授業の指導過程に位置付け、理論化したのは、民間教育  
運動団体の「児童言語研究会」(略称、児言研)であった。周知のよう  
に、児言研は、一九五一年、民主主義科学者協会を母体として創立  
され、戦後早くから活動を開始した団体である。ソビエトの心理学、  
とりわけ「第二信号系理論」に基づく国語教育・言語学習の研究を  
中心に取り組み、一九六〇年代はじめ、「二読総合法」の前身となる  
「一読主義読解」が横浜市立奈良小学校の校長林進治(一九一一～八

七)によって試みられ、その後、伝統的な国語教育の指導過程(殊に、戦前の解釈学に依拠した「三読法」)を徹底して批判、国語教育の新しい波として日本全国の教師に多大なインパクトを与えていった。

「一読総合法」をはじめ、児言研の業績は、すでに学校教育の現場では、戦後民間教育のレガシー(遺産)ともいえるものになっている。「表現読み」「動作化」「ひとり読み」「書き込み」など、実践的に生み出された数々の優れた方法は、今日では、その出自を忘れるほど、現場に浸透し、一般化している。

こうした中で「リテリング」に相当するのが、「話しかえ」であるが、そもそも、この「話しかえ」は、児言研が編み出した画期的な読みの指導過程、すなわち「一読総合法」の中に、「ひとり読み」「表現読み」などとともに組み込まれたもので、「動作化」「表現読み」「ひとり読み」「書き込み」などと比べると、今では影が薄くなってしまった概念・用語に見受けられる。

とはいえ、「リテリング」をテーマ化する以上、児言研の「話しかえ」の先駆性を見逃すことはできない。いったい児言研が、「一読総合法」の読みの指導過程に据えた「話しかえ」とはどのようなものだったのか。あらためてその考え方、理念・目的、さらには理論的背景・影響関係について考察する必要があると私は思う。この点に関して、とくに本稿では、児言研が「話しかえ」の導入にあたっ

て依拠していたソビエトの言語教育論、国語教育論に遡り、「話しかえ」の理論的思想的な吟味を行っていきたいと考える。

歴史的なレガシー(遺産)とは、決して歴史的役割＝使命を終えたものではない。それは、まさに、今なおその重要性・影響力を失っていないものを指すと思われる。その意味で、本稿で「リテリング」を取り上げることが、私にとって、忘れられていた名脇役を、再びステージのセンターに登場させ、スポットを当てる試みといえるだろう。

## 二、米原万里のソビエト学校体験談の意味するもの

### ——「立体的な読書」としての「リテリング」

昨年(二〇一六年)七月二十七日、小学校中学校の教員を対象とした岐阜県羽島市教育委員会主催「力量アップ講座」(羽島市民会館)において、私は、本稿と重なるテーマである「リテリング＝retelling＝再話」について取り上げた。

ところで、私は、かつてこのテーマをめぐって論じたことがあった。<sup>(2)</sup>しかし、それ以降、ほとんどとりあげてはこなかった。いずれにしても、教育委員会からの依頼を受け、考えを巡らすうちに、数年前に読んだ、ロシア語同時通訳者として活躍した米原万里(よねはら まり)(一九

五〇（二〇〇六）の講演録集『米原万里の「愛の法則」』（集英社新書 二〇〇七）に鮮やかに記されたプラハのロシア語学校での体験談のことが思い浮かんだ。米原は、一九五九年から一九六四年まで、父親の仕事の関係でチェコスロバキアのプラハで少女時代を過ごした。このときの、米原の辛く苦しく、そして喜びと充実感に満ちた異国での教育体験、とりわけ、ことば・言語にまつわる悲喜こもごもの体験は、いまは無き、ソビエト社会主義共和国連邦（一九二二～一九九一 いわゆる「旧ソ連」）の戦後の教育に関する貴重なレポートと言えるものになっている。私が、米原の回想で強く印象に残ったのは、次のところである（とくに重要だと思われる個所には傍線を付した）。

「私が通っていたソビエト学校では、国語の授業と宿題で実作品を大量に読ませるのです。かなり十九世紀の古典偏重でしたけれども。それから学校の図書館に本を返すときに、司書の先生が生徒に読んだ本の要約を、毎回毎回言わせるんです。感想は聞かれません。つまり、その本を読んだことがない人に、どんな内容かわかるように伝えるということを、毎回やらされるのです。国語の時間もそうです。

小学校三年までいたから覚えていますが、日本では「はい、なになに君。そこ読んでください」。大体一段落読むと、「はい。よくできましたね。じゃ、

なにになにさん。次の段落を読んでください。」「はい、よくできました」というふうに進めます。

けれども、ソビエト学校の国語の時間は、一段落を声を出して読みますね。そして読み終わったら「はい、今読んだ内容を自分の言葉で要約しなさい」と言われるのです。声に出してきれいに読む、純粹に音だけ、文字だけを追って読むことは、ある意味では内容を把握していなくてもできるんです。ところが、読み終わった後にすぐに内容をかいつまんで言わなくてはいいいかならんと、ものすごく攻撃的で立体的な読書になっていくわけです。これを徹底的にやらされました。国語の時間は段落ごとの要約ですけれども、図書館に本を返すときは、本一冊分の梗概、要旨を、毎回客観的に、読んでいない人にもわかるように話す訓練をさせられました。こうなると、読み終わったら、あのかなり怖いおばさんにこの内容を話さなくてはいいいかなあ、と思いつながら読むわけですから、入ってくるものが羅列的ではなくて、立体的になるのですね」<sup>③</sup>

米原は、図書館に本を返却するたびごとに、司書によって読んだ本の要約を言うように求められる。そして、また国語の時間も同じように、一段落を声に出して読み、「はい、今読んだ内容を自分の言葉で要約しなさい」と教師に指示される。米原は、これを「ものすごく攻撃的で立体的な読書になっていく」と述べている。これは



ブラハで「ロシア語教育」を受ける幼い米原や他の異国の子どもたちにとって、まさに「ものすごく攻撃的」ともとれるハードなものであった。しかし、私がおもっても印象深くかつ強く惹きつけられたのは、米原がここで「立体的な読書」と呼んだこのブラハの「ソビエト学校」の、読書教育・国語教育を含めた言語教育の実践形態についてである。それは、まぎれもなく、「リテリングⅡ再話」の方法を取り入れた実践が、生き生きとつぶさに紹介されているからであり、さらに、ロシア語同時通訳の激務をこなし、言語伝達の修羅場に生きた米原ならではの深い言語観がユーモアを交えながら明敏に語られているからである。

私は、右の米原の体験を読み、かつて自分が論じたこともある「リテリングⅡ再話」の意義と可能性について、再度、取り上げてみたいという強い思いに駆られた。そして、冒頭で触れた講座において、米原の体験談を紹介し、「リテリングⅡ再話」について具体的に考える格好の材料として取り上げたのである。

では、米原のいう「立体的な読書」、とくに、その「立体的」とはどういうことなのだろうか。私は、この点について、これまで十分考えてこなかったが、いま、新たに、「リテリングⅡ再話」についての考察を進めるにあたって、ある種、抽象的で曖昧で謎めいた、この「立体的」ということばに米原が込めた意味合いについて考察

する必要があると思う。ロシア語同時通訳として終生、語学教育に献身的にかかわり続けた米原の強烈な問題意識がここに垣間見られるからである。

## 二、「立体的な読書」と「リテリング」

そこで、米原の意味する「立体的」の意味合いを以下の三点に区別し、それを私なりにまとめてみた。

まず一つ目に、米原が、「立体的」とは対照的に使っていることが「羅列的」であるという点である。つまり、ただ並べただけで、構成的、構造的でない要旨の展開は、「羅列的」なのであり、したがって、米原のいう「立体的」とは、構成的、構造的な要旨の展開のことだと考えることができる。

「本一冊分の梗概、要旨を、毎回客観的に、読んでいない人にもわかるように話す訓練をさせられました。こうなると、読み終わったら、あのかなり怖いおばさんにこの内容を話さなくてはいけないなあ、と思いながら読むわけですから、入ってくるものが羅列的ではなくて、立体的になるのですね<sup>①</sup>」

次に二つ目として、「立体的」とは、空間的あるいは三次元的な

奥行き、深さを感じさせるものを意味している。すなわち、読書という行為を媒介としてテキストと読み手との間には、奥行きと幅と深さのある（立体的な）遊動空間が生起するということである。たしかに文書類やテキストは、紙の平らかな表面＝平面を連想するが、「立体的」という場合には、紙の平らかさに距離を置いて向かい合う読み手＝読者の遠近感が伴っており、読者＝読み手の存在が最初から前提となっていると考えられる。そして、重要なのは、このことを国語教育の読みの指導・読解指導と結びつけて考えると、いわゆる「読み手としての言語主体」を一面的なテキストやその作者への従属（虚心坦懐）「おのれを空しうして読む」から解放し、読書行為そのもののダイナミズムを開示することにつながるということである。児童生徒ひとりひとりとは言語主体としてそれぞれの言語能力、あるいは人生経験、個性といったパースペクティブに応じてテキストに対峙し、読みを開いていくのである。

三つ目は、「書くこと」（作文）における文章表現の構成・構造に關しての入念な指導が、「読むこと」や文章理解のプロセスと相補的に結びついているという米原の指摘にかかわっている。やや長い引用になるが、米原は次のように述べている。

「作文の授業では、まずテーマが決まります。仮に「自分の母親について」とテーマが決まると、そのテーマに関連するような、つまり、人物描写のある文学作品の抜粋をまず読まされるのです。例えば、トルストイの『戦争と平和』に出てくる女主人公のナスターシャ・ロストローヴァ、この人を描いた場面。それからツルゲーネフの『初恋』のアーシャという女主人公、この人についての描き方。こういう抜粋を全部先生が読ませます。そのうえで、その梗概を書かされるのです。要旨ですね。次に、要旨をさらに詰めて構造を書かされるのです。構造というのは、まず第三者によるその人物に関する噂。次に実際に直接会ったときの第一印象。次に顔とか目とか口などの、ある意味では立ち振る舞いなどの描写。それから癖とか声の調子とか、あるいはいくつかの状況や事件に対するその人の反応の仕方。そして、以上から推察されるその人の性格、ほかの人々との関係について。それから語り手である主人公との関係、交流。ある事件が起きて、その主人公が成長していく姿とか。そういうふうに物語の骨格を把握させて、書かせるんです。そのうえで、母親についての作文だったら、それをどういう梗概・構造で書いていくかをまず考えさせてから、作文を書かせるのです。

文を読んだり聴いたりして感受していくプロセスは、このように分析的なのです。理解するというプロセスは分析的で、ところが、話したり書いたりして表現するときは、バラバラになっているさまざまな要素を統合していかなくてはなりません。バラバラのままでは、表現できません。つまり、

まったく逆なのです。通訳には、分析的に物を聞き取って正確に把握する能力と、それをもう一度統合してまとめて表現する能力、この両方が必要なんです。ですから、このような国語教育は後に同時通訳になるにあたって、大変役に立ちました<sup>⑤</sup>」

ここで私が注目したのは、書かれたもの＝テキストの「構築性」が「読むこと」においても「書くこと」においても徹底的に重視されている点である。米原がいう「分析的に物を聞き取って正確に把握する能力と、それをもう一度統合してまとめて表現する能力」のいずれもが、「構築性」（構造）の綿密な分析と把握を通してしっかりと結びつけられるわけである。

こうした三つの点を踏まえて、米原のいう「立体的な読書」の学習論的な特質を考えてみよう。

まず、「表現」領域（「書くこと」「話すこと」と「理解」領域（「読むこと」「聞くこと」）が双方向的に影響し合い、言語主体（学習者）の言語能力を高める学習活動が行われていくことである。そして、そのための基軸になるのが、「書かれたもの」＝テキストの「構築性」（構成・構造）を徹底的に分析し理解することであった。もとより、このことは、理解から表現への一方的なものではなく、表現が同時に理解を深めていく「表現から理解」の双方向のプロセ

スである。「理解↓表現」ではなく「理解↑表現」なのである。米原は、こうしたプロセスを「分析」と「統合」と呼び、自らの職業である「通訳」にとって必要な能力であることを強調していた。

「分析」と「統合（↓総合）」という米原が使ったことばは、単なる個人的な評言ではない。この「分析・総合」という指導理念・指導方法こそ、当時のソビエトの教育学科にあっては「教授・学習理論」の中心的概念だった。前述したように、米原は、プラハで、九歳から十四歳まで（一九五九～六四）、「ソビエト連邦の外務省が経営し」「すべてソビエトのカリキュラムに従って、ロシア人の先生が教えていた」<sup>⑥</sup>学校に通う。米原の少女時代の回想からは、当時のソビエト学校の「教授・学習理論」の徹底した実践ぶり、そして、それが、後年の同時通訳者・作家としての米原に、いかに生きて働く力となりえたかが手に取るように伝わってくる。

プラハのソビエト学校での米原万里の悲喜こもごもの教育体験。それを読むとき、私は、現代の国語教育、言語教育の状況に照らして、それがいかに深い示唆をもっているかを痛切に感じる。彼女がいう「立体的な読書」——この教育は、私としては、旧ソビエトの学校教育で行われた珍しい教育実践とだけで済まされない重要な意味があると考ええる。その記憶の底から鮮やかに回想した内容を丁寧に吟味してみると、国家や民族の枠を超えた普遍的ともいえる言語

学習の思想と構造が浮かび上がってくるように思われるからである。

### 三、「話しかえ」——児童言語研究会

米原が、プラハのソビエト学校で経験した「立体的な読書」とは、まさに「リテリング」再話」に具体化された実にシンプルな、そしてシンプルで自明すぎるからこそこれまであまり目立つことのなかった言語学習の方法といえる。しかしながら、この方法は、米原の体験が鮮やかに物語っているように、旧ソビエトの国語教育（ロシア語教育）において広く浸透し、ごく日常的に行われていたのである。

一方、米原がプラハに居たのと同じ時期、日本でも、同様の方法が国語教育の実践に取り入れられ、学校現場で活発に行われていた。それが、児童言語研究会の提唱した「話しかえ」である。

「話しかえ」は、先述したように、児童研が提唱した「一読総合法」における読み・読解の授業の指導過程の中に組み込まれていたものであるが、ここでは、まず「一読総合法」という指導過程を正確に把握する必要があるだろう。これを通して、「話しかえ」がどのように指導過程に位置付けられ、いかなる役割と理論的な根拠を担っていたかが明らかになってくると思われる。

①読みの指導過程としての「一読総合法」——伝統的「三読法」と対比しながら

児童言語研究会は、一九五一（昭和二六）年に民主主義科学者協会を母体として発足。当時、アメリカから導入された新指学習指導要領の下、経験主義に基づく「経験単元」が主流となったが、基礎学力の低下が問題化され、戦前からの伝統的な解釈学や形象理論（垣内松三）に支えられた「三読法（三層法）」の復活も見られるようになっていた。

「三読法」とは、石山修平（一八九九～一九六〇）が『教育的解釈学』（一九三〇）で提唱した読みの指導過程の方法論で、次のような三段階・三層からなっている。

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>(1) 通読（全文の通読 第一の感想）</li><li>(2) 精読（全体構成の把握。そのための段落分け、各段落の内容理解。いわゆる段落読み）</li><li>(3) 味読（鑑賞のための読み。感想をまとめる）</li></ol> |
|--|

こうした一読、二読、三読という段階的な展開は、表面的な浅い読み取りから、深い読み取りへと理解が深化していくと過程であるが、これは同時に授業の全体的な単元の流れと重なるため、単元計

画をこの三読法の流れに沿って無理なく作成できるというメリットを伴っている。したがって、三読法は、今日においても、ごく自然で当たり前のやり方として受け止められ、読みの指導過程の主流として多くの現場で実践されている。

しかし、これに対して、児言研は、「三読法」への厳しい批判を展開し、それに代わるものとして、「一読総合読法」による読みの指導過程を提起したのである。

では、「一読総合法」が「三読法」とはっきりと違う点は何か。それは、「通読」をしないということにある。名称が固定されるまでは、「一本勝負読み」「一回精読主義」という言い方もされていたように、「一読総合法」は、いきなり、「精読」からはじめていくならば、どうして「通読」ではいけないのか。いったい「通読」の何が問題なのか。

まず、これについて児言研が理由として取り上げているのは、「通読は、読みの興味・楽しさを奪ってしまう」ということである。本を読む興味や楽しさ、好奇心は、「この先どうなるのだろう」とドキドキ、ワクワクしながら読むことであり、通読をしてしまえば、「ネタ」が分かっちゃいまい（ネタバレ）、次の「精読」において興味が削がれ、好奇心が湧かなくなってしまうのである。結局、通読の表面的な浅い読みを引きずったまま、身の入らない「精読」に終始

して、単元は終了となってしまう。児言研の理論的支柱であった大久保忠利は、これを次のように分かりやすくまとめている。

「第一次読み（通読）をやってしまうと、つぎの欠点がうまれそれが固定されてしまっているのです。(1)第一次は通読だから、さーっと筋を拾って読む、(2)しかも、そのひとつによってそういう粗末な読みによって筋がわかる結果、第二次読み（精読）といっても、すでにわかってしまった筋を再び追って、それがどこでどうしてそうなったかをたどり返すに過ぎない読み返しにされてしまう。(3)このことは、つぎの心理に暗いところから来ており、しかも守りつづけられているのです——読みによっては第一読こそ、文字表現を見る↓内容喚起という、この最も生動する唯一の機会を自分自らが捨て去って省みない、そういうことを国語教育の大切な場面に固定して適用してしまっている。(4)したがって、大切な精読は常に内容の発展においては「二番煎じ」にしか行われない。そのようなところでは、もはやその作品に対する興味は消え失せて、ただ教師のひとり芝居が待っただけなのです」<sup>7)</sup>

また、子どもたちも含めて私たちが平素、本を読む際、その都度「三読法」を使っているわけではない。何度も繰り返して読むこと

はあるが、三読法を意識的にほとんど行っていない。子どもたちも、初めに通読をし、そして段落ごとに詳しく読んで、最後に味わうためにもう一回読むなどということはない。

ということは、私たちの読書は、日頃から、ほとんど一本勝負の、一回精読なのであり、一回で、どれだけのことを本から吸収できるかが決め手となる。初めに読むときに最大限の力を発揮する――それを授業で試みるのが「一読総合法」なのである。

しかし、「一読」がひとり歩きし、読みの節約(省エネ化)とも言えるのではないかという批判が出され、「実用主義」という批判(誤解)を生むことにもなった。この点について、大久保忠利は「一読して内容をつかむ」ことに基づいて命名されたのに、「一読」という語に引かれて、あわてて「一回しか読ませない」と勝手に解釈し(解釈能力の欠如)、それが「実用主義」と飛躍した<sup>(8)</sup>と述べている。

伝統的な「三読法」の批判とその超克を目指した「一読総合法」の核心にあるのは、集中のエネルギーを全開にして読みに取り組む、生き生きと躍動した「言語主体(＝読み手＝学習者＝子ども)」の徹底した重視である。児言研が、子どもの言語能力(知識・能力)の発達(全面発達)を最大の課題＝使命としているのも、こうした「言語主体」という言語(日本語)の担い手をいかに育て伸ばすかという教育論的学習論的観点(ソビエトの教育学の用語でいえば、「教

授・学習理論」的観点)が強くはたらいっているためである。

したがって、児言研がなぜあれほど解釈学・形象理論をバックボーンとした「三読法」を批判するかという理由もここにある。大久保は、解釈学を先導した石山脩平の「己れを空しうして虚心坦懐」式の「没我的態度」の通読・精読を、「絶対主義に随順させる読み方教育の代表的言辞」と呼び、「読者が作者に合体」する言語主体軽視の読みの指導過程であることを痛烈に批判しているが、結局、「三読法」では、「言語主体」の観点がまったく軽視され、テキストに埋没した空虚で従順な主体しか見出せず、ましてや読みにおける主体の心理活動・精神活動への配慮はほとんどなかったのである。

では、「一読総合法」による具体的な諸作業を、児言研の説明を敷衍しながら次に見てみよう。

まず、「題名読み」(予想・見とおし)の過程がある。「これこれの題名であるから、この文章にはこれこれのことが述べられているにちがいないと「予想・見とおし」をさせるのが、この過程での学習内容」である。しかし、このやり方は、何も児言研や一読総合法を意識しなくても、すでに国語教育の現場では当たり前のように行われていると言ってもいいだろう。これは、「題名読み」が広く流布した証でもあるが、ある意味で、図書館や書店で、本の背表紙

を眺め、タイトル(題名)を読み、その本の内容を予想するということは、私たちが日頃から当たり前に行っていることでもある。

次に、教材全文の通読は行わないので、教材本文を、たとえば a b c d というまとまりに区切って、a まで読んだら次は b からという「立ちどまり読み」の過程に入る。一時間でここまで読むと決めた範囲を読んでいく。

題名読みの予想・見とおしにもとづいて、まず a の部分だけを読ませる。内容をしっかり読ませるために分析・総合をさせる。そのために、読みの反応をテキストにチェックさせる「書き込み」作業、分析したこと、総合したことをノートに書かせる「書き出し」作業を行わせる。発言研は、子どもひとりひとりが個別に行う読みの作業を「ひとり読み」と名付け、テキストに様々の線や符号やことばなどでメモ的に書き入れていく「書きこみ」と、気づいたこと・思いついたこと・感想などを短文で表現する「書き出し」の二つの作業を基本としている。

こうして、今度は、「ひとり読み」したことを、「感想・意見出し」作業(話し合い)というかたちで、集団的に議論し合い擦り合わせていく「話し合い」が行なわれる。「ひとり読み」に基づく「話し合い」である(これは、現在盛んにおこなわれている、子どもがそれぞれ読み取ったことをワークシートに書き入れ、それに基づいて話

し合うという授業のやり方と似ているが、ワークシートの場合、あらかじめ教師が設定した課題に沿って生徒の読みが方向づけられている。他方、ひとり読みによる「書きこみ」「書き出し」は、テキスト本文に対する読み手の反応・考えを大事にしたものとなっている。

この「話し合い」の過程での理解をより深く、定着させるために「話しかえ」がある。「話しかえ」作業には次の三種類がある。「くわしい話しかえ」「短い話しかえ」「創作話しかえ」である。

これに続いて、最初の立ちどまり部分の「小見出しづけ」作業、「次の部分の予想・見とおし」作業、「表現読み」の作業などを行っていく。二番目の「立ちどまり読み」の過程も同じ展開だが、違うところは、前の部分との「関係づけ」作業、「プラン作り」作業が加わることである(「プラン作り」については、「分析↓総合の過程の中で、総合活動の最たるものです。部分を短く話しかえたり、さらにそのいくつかを総合してまた話しかえたりして、文章の全体構造を明らかにするとともに、基本思想(主題・要旨ともいわれる)をうかび上げらせる仕事<sup>(10)</sup>」であると説明されている。つまり、短い話しかえによる抽象化・一般化の積み重ねをさらにまとめ、文章のおおよその要旨を長く話しかえ、作品の展開やテーマの方向性を提示する活動となっている)。

最後の「立ちどまり読み」の過程でも新たに、「副題づけ」作業、

「全文章の話しかえ」作業、「全文章の感想・意見記述」作業などが加わる。

②「話しかえ」（「くわしい話しかえ」「短い話しかえ」）

「くわしい話しかえ」とは、読み手が書かれた内容を想像豊かに自分のことばで言いかえたり、具体化して話しかえたりして読むことであり、物語教材や文学作品と説明的文章（説明文）とではかなりやり方が異なっている。

・「くわしい話しかえ」は、作品世界を作り直す＝話しかえるものであり、書き手による生き生きとした描写をより豊かに描くとか、書き手が読み手の想像に任せている箇所、つまりテキストの「空白」部分を想像的に埋めていく作業ともなる。なかでも、感情と風景がひとつに交差した、いわゆる「情景描写」とそれを見ている登場人物の心情、会話文における登場人物の心の動揺や葛藤などついて、その登場人物の立場や視点に「入りこみ」、読み手が自分なりのことばで「話しかえる」あるいは「語り直す」ことが行なわれる。このような学習活動を通して「読み手の作品世界を豊かに思い描く力、人物の心情を想像し思いやる力、他人の立場に立ち、他者の気持ちを考えて力などを育てることを目指している」<sup>①</sup>。

説明的文章の読みの場合は、表現の一般的、抽象的な内容を具体

化して考え、その内容を自分のことばで言いかえる活動となる。抽象的・一般的内容を具体化する方向に読みの重点が置かれ、抽象化・一般化と反対の思考活動となる。

「ごんぎつね」本文（四年生）の「くわしい話しかえ」例

四

月のいい晩でした。ごんは、ぶらぶら遊びに出かけました。中山さまのお城の下を通って、少し行くと、細い道の向こうから、だれか来るようです。話し声が聞こえます。チンチロリン、チンチロリンと、松虫が鳴いています。／ごんは、道のかた側にかくれて、じっとしていました。話し声は、だんだん近くなりました。それは、兵十と、加助というおひやくしゅうでした。／「そうそう、なあ加助。」と、兵十が言いました。／「ああん？」／「おれあ、このごろ、とても、ふしぎなことがあるんだ。」／「何が？」／「おっかあが死んでからは、だれだか知らんが、おれにくりや松たけなんかを、毎日、毎日くれるんだよ。」／「ふうん。だれが？」／「それが、わからんのだよ。おれの知らんうちに、置いていくんだ。」／ごんは、二人の後をつけていきました。／「ほんとかい？」／「ほんとだとも。うそと思うなら、あした見に来いよ。そのくりを見せてやるよ。」／それなり、二人はだまって歩いていきました。

（略）



その明くる日もごんは、くりを持って、兵十の家へ出かけました。兵十は物置でなわをなっていました。それでごんは、うら口から、こっそり中へ入りました。／　そのとき兵十は、ふと顔を上げました。と、きつねが家の中へ入ったではありませんか。こないだうなぎをぬすみやがった、あのごんぎつねめが、またいたずらをしに来たな。／　「ようし。」／　兵十は、立ち上がって、なやにかけてある火なわじゅうを取って、火薬をつめました。／　そして足音をしのばせて近よって、今、戸口を出ようとするごんを、ドンとうちました。ごんはぱたりとたおれました。兵十はかけよってきました。家の中を見ると、土間にくりが固めて置いてあるのが目につきました。／　「おや。」と、兵十はびっくりしてごんに目を落としました。／　「ごん、お前だったのか。いつもくりをくれたのは。」／　ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなづきました。／　兵十は、火なわじゅうをぱたりと取り落としました。青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました。

(光村図書　四年下)

◇「四」の部分子どもは次のように話しかけている。

空はすっきりすんで、すずしい風がふいて、すずきが風にゆられています。

ひとりっばっちのごんは、あまりよい月夜なので、ぶらぶら遊びに出かけました。中山様のおしろの下を通して、少し行ったときで

した。あちらからも、こちらからも、チンチロリン、チンチロリンと松虫の声が聞えてきます。松虫の声と一しょに人の声が聞えてきました。だれかが、近づいてくるようです。ごんは、ちよいと道の片がわの草むらのかげにかくれて、じっとしていました。近づいてみると兵十と加助の声でした。ごんはじっとして、耳をすませました。

「そうそう、なあ、加助」

加助はただ

「ああん？」

と気のない返事をして、

「何か？」

と聞きかえました。兵十が

「このごろ、とてもふしぎなことがあるんだ。」

と、加助は、そのことばにひかれて

「何が？」

とききかえます。兵十は

「おっかあが死んでからは、だれだか知らんが、おれに、くりやまつたけなんかを毎日、毎日、くれるんだよ。」

ごんは、自分の話しになったのできき耳をたてて、そうっと後をつけました。

「ふふん、だれが？」

と加助がききかえすと

「それが分からだのだよ。おれの知らんうちに置いていくんだ。」

加助は、信じられないという顔をしています。

「ほんとだとも、うそと思うなら、あした見に来いよ。そのくりを見せてやるから。」

「へえ、変なことがあるもんだなあ。」

といいながら加助はいうことを信用してしまったようです。二人はしきりに考えながら歩いていてしまいました。ごんは

「チェッ、ちっともわかっちゃいないんだなあ。」

とがっかりしました。

この点について林は、次のように説明している。「直接話法のところはどう音声化するか、特にイントネーションを工夫して、ことばは変えないのがいいのです。その話しているすがた、場面を表象化することが大事です。表象化が目的ですから、豊かに思いうかべて話しかねればよいので、原文より悪文になっているということはあまり気にしません<sup>⑬</sup>」。たしかに、かなり、「自分のことば」で子どもは話しかえている。たとえば、ごんの「チェッ、ちっともわかっちゃいないんだあ」という嘆きの表現にもそれがよく表れている。

場面によっては、「入りこみ話しかえ」を行ない、読みを深める。

六の部分で例では、次のようになる。まさに加助の視点に立ち、加助になり切った「一人称」の文章になっている。

◇「入りこみ話しかえ」の例 加助になつて<sup>⑭</sup>

わしが、兵十といっしょに、吉兵衛の家に念仏に行つたときだよ。中山さまのお城の下を通過して、少し行つたとき……。

兵十のやつ、あんなにおっかあのことを考えていたんで、頭がへんになったのかと思った。でも「あした見に来いよ。」というところへ、「へえ、変なことがあるもんだなあ。」といいながらも、どうやら、やつと信用したらしい。それからおれも兵十も、そのことをくりかえし思いながらだまって歩いていった。

・「短い話しかえ」——文・文章を短く概括して捉えたり、一言でまとめたり、小見出しをつけて内容を圧縮して表わす「総合」的な読みの学習である。段落や立ちどまり範囲の文章のポイント・主旨をおさえ、筋の展開や流れをとらえる手立てとなる。

児童研の考え方によれば、「短い話しかえ」とは、テキストの概括化・抽象化・要約化への方向に、本文を自分のことばで言いかえることに他ならない。実際、読みとは、内面的理解として自分自身の

なかにテキストを消化吸収する作業であり、そのため「短い話しかえ」(概括化・抽象化・要約化)はただ短縮すればいいというものではない。理解したこと・解釈したことを自分のことばで表現しなければならぬのである。

その意味で、兎言研は、「テキストの記述どおりの要約」に対して厳しい見方を取り、それに対しては低い評価を与える。テキストをただろぐらゐに圧縮しても、それはテキストに縛られた「縮図的要約」に過ぎない。テキストにしばらくられ、テキストの内面的意味である基本的思想を抽出できず、もっぱら外面の表現にのみとらわれているだけだと批判している。したがって、「話しかえさせる場合、このような、テキストにしばらくられる傾向からぬけ出させるための種々の手だての方法を与えて、基本的思想をつかむ深い読みをさせることが先決条件<sup>(15)</sup>」となるのである。

兎言研は、「話しかえ」の評価基準として次の五点をあげている(①～③までが、リープキナ(「ソビエトの読解指導」明治図書版)の提示したもので、④と⑤を新たに兎言研が付け加えている)。

- ① 生徒の言いかえ(兎言研ではこの用語を「話しかえ」とした)には作者の基本思想が表れていなければならない。
- ② 言いかえにおいては勝手に本質的なものを落としてはならない。

③ 聞き手にわかりやすいものでなくてはならない。

④ テキストの順序どおりのものであってはならない。

⑤ 自分のコトバ、すなわちテキストの内容から生まれた読み手による代替語がなければならない<sup>(16)</sup>。

「くわしい話しかえ」が「遠心的」であるとすれば、「短い話しかえ」は、「求心的な話しかえ」ともいえるもので、とくに、物語教材(文学作品)を扱う場合では、間接話法を中心として、できるだけ「直接話法を使わない」という点に主眼が置かれていた。次の「スーホの白い馬」(二年生)の例を取り上げてみよう(本文は、現在のもものと違う個所がある<sup>(18)</sup>)。

【本文】ところが、やってきたスーホを見ると、まずしいみなりのひつじかいではありませんか。王さま(↓とのさま)は、あとつぎにするとというやくそくには、知らないふりをしていました。「おまえには、ほうびにぎん三枚くれてやる。そのかわり、その白い馬はおいていけ。」スーホはびっくりしていました。「だめです。ぼくはけい馬に來たのです。馬を売りに來たではありません。」「なまいきなことをいうな。わしのことばにさからう気か。こいつをこらしめてやれ。」王さまがどなりたてると、へいたいがスーホにとびかかりました。スーホは大ぜいになぐられ、けとばされて、気をうしなっていました。王さま

は白い馬をとり上げると、へいたいを引きつれて帰っていきました。

⑦ 王はけい馬に勝った者をあとつぎにすると約束しました。とうになったスーホが貧しい少年なので王は約束を破って「ぎん三枚をやるから馬をよこせ。」と言いました。スーホが「だめです。」と言うと、王はおこって「こらしめてやれ。」と、けらいに言っただけで、王はけい馬に勝った者をあとつぎにすると約束しました。⑧

この児童による⑦の文章は、短い話しかえではあるが、児言研では評価はあまり高くない。直接話法が入っているためである。「短い話しかえには、直接話法（「……」と言いました）を使わせないことがいい」とされている。そこで、つぎのように直接話法を、簡潔な名詞節に置き換えるドリルを取り入れている。

・「おまえには、ほうびにぎん三枚くれてやる。そのかわり、その白い馬はおいていけ」——王の約束やぶりの口実  
・「だめです。ぼくはけい馬に來たのです。馬を売りにきたのではありません」——スーホの抗議、スーホのもんく  
・「なまいきなことをいうな。わしのことばにさからう気か。こいつをこらしめてやれ」——王の怒りと命令⑨

次の⑧は、直接話法は使われていない。かなり簡潔な要約文になっている。

⑧ 王はあとつぎにするという約束をやぶって、ほうびだけやって馬をとりあげようとした。スーホがもんくを言うと、王は怒って、けらいに命令してスーホを気ぜつさせました。もちろん、馬はとりあげられてしまいました。⑩

このように、直接話法を間接話法で書き換えるという学習は、かなり高度な活動であり、会話文の内容をしっかりと文脈に即して理解しなければ適切性を欠いたものになってしまう。しかし、児言研はなおもこれに満足せず、⑦のみならず④も「縮図的要約」であると捉える。

では、児言研の評価基準に合った「短い話しかえ」はどんなものなのだろうか。

「おんがえしのしっぱい」という「小見出し」をつけ、「立ち止まりのプラン」をしっかりと反映している以下の児童の話しかえを児言研は高く評価している。

④ ぼくは《おんがえしのしっぱい》という小見出しをつけました。

「王はけい馬に勝った者をあとつぎにすると約束しました」白馬はおんがえしのつもりで走ったのです。もし、スーホがとうにならなかつたら、こんな不幸はおこりませんでした。一とうになったために馬はとりあげられ、スーホはひどいめに会ったのです。白馬はスーホを助けようとしても、つなが切れないので助けることができません。くやしかったと思います<sup>(22)</sup>。

説明的文章においても、兎言研は、直接話法や間接話法といった「話法」への観点を大事にしている。たとえば、「ありの行列」(三年生)では、以下の通りである。

①アメリカに、ウィルソンという学者がいます。②この人は、次のようにして、ありのようすをかんさつしました。

③はじめに、ありのすから少しはなれた所に、一つまみのさとうをおきました。④しばらくすると、一ぴきのありが、そのさとうを見つけました。⑤これは、えさをさがすために外に出ていたはたらきあります。⑥ありは、やがてすに帰っていきました。⑦すると、すの中から、たくさんのはたらきありが、次々と出てきました。⑧そして、行列してさとうの所まで行きました。⑨ふしぎなことに、その行列は、はじめのありがすに帰るときに通った道すじからはずれていないのです。

(光村図書 三年生)

③以降は、「ウィルソン」の最初の観察についての文章。しかし、③には「ウィルソンは」という主語が省かれていることに注意する必要がある。さらに、④文から⑧文までは、ありの動きについての記述となっているが、「それを観察しているウィルソンの目があることを子どもに気づかせるために省略されている主語をあぶり出しておく必要」があると兎言研の永川信晴は述べている<sup>(23)</sup>。

また、⑨の「ふしぎなことに」は、だれが「ふしぎに思っているのか」ということも重要である。永川は、この点をしっかり取り上げて、「⑨文の「ふしぎなことに」は、「ウィルソンがふしぎに思った」という点を強調している<sup>(24)</sup>。

このように、説明的文章(説明文)においても、物語教材(文学作品)の読解でとくに使われてきた視点(立場)の転換、話法(直接話法)「間接話法」等に関連する読みを兎言研は「話しかえ」の実践の中に定着させていた。このことは、「話しかえ」(「くわしい話しかえ」であれ、「短い話しかえ」であれ)の学習が持つごく自然な成り行きのように私には思われる。つまり、「話しかえ」を行うとき、つねに子ども読手＝学習者は、「語り手」として自らを定位する。その際、どの登場人物(ウィルソン)のような科学者も含めての視点を取るか(「視点人物」の設定)、語り手と登場人物との距離感(共

感や反感)の度合いなど、おのずと問題になってくるからである。もちろん「くわしい話しかえ」で出てきた「入りこみ話しかえ」も、語り手が、登場人物の視点や立場に同化する手法であるといえる。

### ③「創造(創作)話しかえ」

これは、「くわしい話しかえ」の発展形態と考えられるものであるが、児童研の実践的理論家である林進治の著書『ひとり読みの指導』(明治図書 一九七二年)に詳述され、さらに林の『一読総合法の実践入門』(光社 一九八三年)でも紹介されている。しかし、林が亡くなる一年前に刊行された『一読総合読みの実践理論』(明治図書 一九八六年)には出てこない。

「創造(創作)話しかえ」は、話しかせ、読みきかせを主とするごく初歩の段階でも、とりあげて、きわめて効果的であるし、長じてのちも興味をわきたたせ、読みを主体的に、しかも深いものにするよい方法でもある。「話しかえ」はすでに文章にもとづいて、それを聞き、読みすすめるなかで、頭にえがき出される表象を自分のことばでいいあらわすのであるが、「創作話しかえ」は文章に書かれていない部分を想像して創作する方法である。「こんぎつね」話はこんと兵十の小川の堤の出会いから始まって

いる。しかし、どんな経過をたどってごんがひとりぼっちになってしまったかを作っていくこともできる」<sup>(3)</sup>

「創造(創作)話しかえ」には、このほか、「視点を変えて作り変える方法」、「原作を脚色して、学校劇の脚本にする」、「詩を散文に書き変える」といった方法をあげている。全体的に相当に高度で難しい取り組みではある。しかし、これらは、すでに様々な国語教育の現場で取り入れられているもので、「兵十からごんへのお手紙」などが行われている。

子どもの「創造話しかえ」の例

加助がかけこんで来た。

「兵十、どうした！ 今の鉄砲の音は！」

兵十の目から細く涙がほをつたわって流れている。

「兵十、いたずらぎつねをうちころしたのか。」

「加助！ おれはかわいそうなことをしてしまったよ。おれは、やさしい友だちを自分の手でうちころしてしまったんだ。」

ごんをだきあげて泣いている兵十をみて加助はふしぎそうに、見上げたり、見下ろしたりしながら

「いったい、どうしたっていうんだよ。」

「きのう、くりやまつたけをもってくるものがあると話したろう。それは、みんなごんがやってくれたことなんだよ。」

「なに、いたずらもののごんが。」

「そうなんだ。おっかあにくれるうなぎをとったのをとてむわるいことをしたと思っただろう。いわしをなげこんでくれたのも、毎日毎日、くりやまつたけをはこんでくれたのも、みんなごんがやってくれたことだったんだ。それを知らずにおれア、そのごんを鉄砲でうちころしてしまった。」

(略)

二人は、おっかあのおはかをつくった。おっかあのおはかに線こうが上っているときは、ごんのおはかに線こうの白い煙があがっていた。<sup>(26)</sup>

#### 四、ソビエトの国語教育理論と「話しかえ(言いかえ)」

— アダムヴィッチ『ソビエトにおける解明読み』

リープキナ『ソビエトにおける読解指導』

兄言研がソビエトの教育学の理論を精力的に研究していたとき、米原万里はブラハのソビエト学校に通っていた。他方、発足(五一年)の翌年に兄言研に入会した林進治が、六一年、横浜市立奈良小

学校に校長で赴任。いわゆるのちの「一読総合法」となる「一本勝負読み」(一回精読主義)を学校公開で発表したのは六三年で、この時期、事実上、ソビエトの国語教育理論は、ブラハと日本で分かち合われていたといえる。

では、兄言研が徹底して学び、共同研究しながら吸収していったソビエトの国語教育の理論とはどんなものだったのか。

非常に大きな影響を与えたと言われている文献としては、アダムヴィッチ『ソビエトにおける解明読み』<sup>(27)</sup>、リープキナ『ソビエトにおける読解指導』<sup>(28)</sup>、そして『ソビエトの読み方教授』<sup>(29)</sup>がある。とくにアダムヴィッチのものについては、強い関心を呼び、「一読総合法」にも生かされていった。林進治の回想によれば、昭和三十三年(一九五八)から、四年間、主としてソ連の、心理学・教育学に関する文献から大いに学び、研鑽を積んでいた。「兄言研が第二信号系理論に立つということも、言語・意識直結説を基礎とするということも、これらの学習の成果」だった。この頃、大久保忠利の「全面的発達を支え促す中心的教科」という国語教育の考え方も提起され、兄言研全体が、認識・思考を高めるために、どう言語がかかわりあるか、明確なすじみちを捉えはじめた時期であった。<sup>(30)</sup>

「進路が定まってくると、今まで広く行われている国語授業の

展開・方法はこれでいいのかという問題に当然ぶつかります。その解明に大きな役わりを果たしたのは、「思考をたかめる言いかえ（後に話しかえと言いかえられた）作業」と「プランについての仕事」です。両方ともアダモヴィッチの著作にあるのですが、まだ、日本語がなく、訳して皆にプリントしてくれたのが、村松友次・小島淳の両氏です。前者は、文章を読んだものは、必ず感動をこめて自分のことばで、その内容を話しかえる。話しかえることによって、文章理解はなりたつことがのべられている。また、話しかえは、二つの方向があって、一方は、くわしく、表象ゆたかに、きめこまかく具体化されるものであり、一方は、要点をおさえ、抽象化され、一般化された短い話しかえである。そして、例まであげられています。後者は、みじかい話しかえを踏まえて、小見出しづけをし、全文章の、プランをおさえる方法が具体的に示されています。特に注目されたのは、読みの過程に分析法と総合法の二つがあるというくだりでした。それによれば、分析法は全文章をおさえて次第に部分に下る方法であり、逆に総合法は、部分から部分に進み、やがて全文章を読むという方法とされるされています。さらに、分析法は高学年的方法であり、総合法は低学年的方法とものべられています。四年間の文献研究は、内容から言っても、児言研の国語教育を質的に一変させたものと言えます。

しかし、それよりも、さらに大きな収穫は、文献の研究方法の実験だったと思います。私たちは、子どもに先だって、一読総合読みを、自身で体験したことです<sup>①</sup>

右の引用にも出ているが、当時の児言研にとってソ連の女性研究者・実践家アダモヴィッチの理論的影響・実践的刺激は甚大であり、まさに児言研の理論的に支柱となっていた。「小島淳によってイエ・ア・アダモヴィッチ E. A. Адамович 著 Объяснительное Чтение Начальной школы 1954『小学校における解明読み』（一九五四刊）が翻訳され、（事情あってその出版は実現できなかったが）そのぼう大な原稿は、われわれ児言研会員の手から手に渡り、あるいは要点がプリントされて、共同の血肉となっていた<sup>②</sup>」。だが、いかにして単なる模倣から脱却し、自分たちの伝統や実情に沿った実践的理論を構築するかが当時の児言研の至上の課題だった。「一読総合法」の開発は、まさに、こうした中から生み出され、着実に根付き広がりていたのである。「単なるひき写し、模倣ではなくて、日本語および、日本の国語教育の伝統や実情に沿って打ち建てられてきたのが、われわれの、総合法（あるいは一読主義）読解方式なのである<sup>③</sup>」。

ところで、アダモヴィッチについては非常に興味深いところであるが、その論稿については入手困難で、まったく読むことができない



いと私は思っていたが、幸いにも、「ソビエトにおける解明読み」という梗概(要約)のかたちで活字化されおり、一応読むことができる。

このアダモヴィッチの論稿では、「分析法・総合法」「プラン作り」「言いかえ(話しかえ)」について主に論じられており、豊富な実践例で裏付けていく論旨展開となっている(しかし、豊富な実践例の多くは割愛されている)。

「言いかえ」(「くわしい言いかえ」・「短い言いかえ」)についてアダモヴィッチの見解は次の通りである。

「読んだものの『言いかえ』は、生徒に芸術的形象を自覚させ、自分のコトバの中に再生することを可能にする。生徒は自分の『言いかえ』の中に形象に対する自分の態度をおりこみ、その態度を『言いかえ』の内容と、コトバの抑揚に言い表す。『言いかえ』は生徒の記憶に、もっとも特色のある、きわだった要素を残すのに役立つ。言いかえは生徒に文学的なコトバを使うことを教える。言いかえはその物語りに対する読み手の態度の現われであって、次のような教授法の要求にならなければならない大きな教育的意義をもつものである。

- (1) 生徒の言いかえが自覚(意識)的であり、単に記憶したままを機械的に言っているのではないこと。

(2) 十分に深く理解したことを、感情で色づけして言いかえていること。

(3) 話し手が、教室の中に注意深い聞き手がいるということを知っていること。

教授法における、言いかえ教育の具体的な作業はつぎのとおりである。

- (1) 読んだものの内容を、自分のコトバでくわしく伝える。
- (2) 読んだものの内容をくわしく原文に近く伝える。
- (3) 読んだものの内容をきりつめて伝える。
- (4) 読んだものを形を変えて伝える。(各種の拔す言いかえ

創造的言いかえ・読んだものの説明、報告<sup>(1)</sup>)

とくに、右の見解を読んだためて気づかされるのは、一貫した「言語主体としての子ども」読み手「学習者」を軸とした立論となっていることである。「教材を読みました、教材の内容が分かりました」式の教材に読み手が埋没してしまう「教材至上主義」ではなく、子ども一人ひとりが教材とどう向かい合い、言語主体としてどういう能力を身に着けようとしているのかが問題にされおり、児童言研の論拠ともなりえた考え方が明確に示されている。

リープキナ『ソビエトの読解指導』（村松友次・小島淳＝訳 明治図書 一九六四）—А.И.Липкина Развитие Мышления на Уроках Общественного Чтения 原題『解明読み授業における思考の発達』（一九六一）—は、アダモヴィッチをさらに敷衍した「解明読み」（＝〈説明読み〉とも訳されるが。ロシア語では説明あるいは注釈・釈義といった意味合いが強い。分析法と総合法を組み合わせた読みの指導）に基づく読解指導の書であり、当時の児童研では、アダモヴィッチの書に「まさるとも劣らないものであることを確認」したという。

まず、目次を見てみよう。<sup>(35)</sup>

第一編	生徒による言いかえ
第一章	全面的言いかえ
第二章	短い言いかえ
第三章	抜粋言いかえ
第四章	総合を課題とする言いかえ
第二編	テキストの段落分け、および分けられた段落への小見出しづけ
第一章	さし絵による、および準備された小見出しによるテキストの段落分け
第二章	自主的に行なうテキストの段落分けと分けられた段落への小見出しづけ
第三編	テキストのプラン作り
第一章	プラン作りの過程における表象とコトバによる一般化と相互作用について

この目次の事項は、すべて児童研の「一読総合法」の指導過程に組み込まれてきたものであるが、リープキナが提起した「言いかえ」と、児童研の「話しかえ」との間には、重要な相違が見られる（このことは後に「五」で述べる）。

リープキナは、まず、「読んだものを言いかえることは、教育のすでに第一歩から最も広く行われている生徒のテキスト学習の形式であって、児童の教材学習の基本的なものの一つとみなしてよい」<sup>(36)</sup>と述べ、小学校の一年生から順次、「言いかえ」の発達的な特質を子どもたちの具体例を用いて説明する。小学一・二年生（低学年）の場合、通常の言いかえがどう行われるかについて次のように述べている。「教師が「あなたが読んだもののことを話さない」と命じた後、すでに一、二学年生でも十分容易にテキスト再現をすることはできるが、彼らの言いかえの第一に基本的な特色は、それがテキストに非常に近いことである。多くの場合、テキストの原文のままの再現であるくらい近い」と、興味深い指摘をしている。低学年の子どもが言いかえをするとき、「はじめのことばを忘れました」「最初の出だしのことばを忘れました」と頻繁に言うのも、学校教育が暗黙の裡に子どもを縛っているからだという。「学校での言いかえが、逐語的で、本にきわめて近いのは、入学の最初の日から児

児童をしばりつける学校での教育の基本的性格に原因がある」この基本的性格は、「覚える、暗記する」であり、学校現場での暗記、書かれている通りのことを覚えることの過大評価が原因だとしている。<sup>(37)</sup>

「こういう基本的性格を当然児童は読むテキストにも移してゆく。物語を聞いたり、読んだりしながら、彼らはやはりまずもってそれができるだけよく覚えようとする。そしてそれは本に書いてある通りの語いや、言いまわしで覚えようとするのである。この生徒の志向は教育過程において絶えず強化される。生徒の物腰がテキストと合致すればするほど通例教師から良く評価されるからである」<sup>(38)</sup>

門前の小僧習わぬ経を読むという諺があるが、聞いたことを字句通りに覚えてしまう幼年期の子どもの性癖を見事に言い表している。

「この言いかえが暗記したものの単なる再現でなく、児童自身の物語であるためには、児童の表象の世界に、テキストのことばのかげにかくれている物的実在を呼び入れねばならない。初年級において、テキストの読みに入る前に、この目的で、そのテキストに描写されている事物や現象を観察させ、児童の意識の中に、生きた像を豊富にしてやるのが有益である。教育の実地が示すところでは、観察を行なった（たとえば、テキストの内容と関連しか遠足などの）後で、児童が行なう言いかえは、写実性、感動性、より大きな自覚性、テキストにはとんどしられない点などできわ立っている」<sup>(39)</sup>

さらに、リープキナはアダモヴィッチの実践例を使って次のように説明する。

一学年の女教師が児童と共に初級読木中の小さな物語りを数回づけて読んだ「山の上に学校がある。学校には樅の木がある。樅の木には松かさがある。」―そして児童たちにそれを自分のことばで再現するように言った。しかし児童たちはこの小さな物語を詩のようには覚えこんで、一語一語もと通りに再現した。アダモヴィッチは述べている。「ところでこのテキストを基にしても、児童に創造的課題を与えてやれば、生き生きと充実した話をさせることができる、―どんな山でしたが、どんな学校でしたか、どんな樅の木でしたが、はつきりと頭の中で考えてごらんさい。」と。

他のクラスではその通りにした。児童とこのような学習をしたのちの彼らの言いかえは大きく変わった。その中のいくつかを引用する。「村の後に大きな緑の山があります。学校が山の上に立っています。大きくて、白い学校が。そのそばに―たくさん（濃い緑色の）樅の木があります。樅の木には松かさがあつて、とげがあります。」「緑の山の上に学校があります。学校の近くに緑の樅の木が生えています。樅の木には松かさがあり、同じように緑色をしています。」

「このようにして、テキストと関連した表象を児童に形成する学

習を教師が行なった時、それは言いかえの性格に大きく作用し、これらの言いかえがテキストにほとんどしられないものに、そしてより多く創造的にした。しかもテキストの言いかえの正確さはこれによって害されなかったばかりか、反対にその具体化によってむしろ増大したのである」<sup>(10)</sup>。

こうした一・二年生と比較して、三・四年生どうだろうか。

明らかにになったことは、リープキナの研究によれば、児童の表象の範囲と語彙が増大するにつれて、子どもはテキストのことを自分の使い慣れた語句に代替させ、読んだテキストの言いかえも著しく変わってくることである。一・二年生の三倍余りにも自分のことばによる代替が増えているという<sup>(11)</sup>。

たとえば、テキストの「寒いところから暖い土地へ」をゲーナは「寒い国から暖い地方へ」と再現し、「ぐったりとなった」の代わりに「疲れた」を使った。ワリーヤは同様にテキストの「暖い土地へ」の代わりに言いかえで「南へ」を使い、「もう飛べなくなった」の代わりに「遅れ始めた」、「身動きしなかった」の代わりに「死んだようにねむった」、「海は彼を持ち上げたり、下げたりした」の代わりに「波が彼をゆすった」などを使った。

すべての例で生徒たちはテキストの語を、明らかに彼らの使い慣れた自分のもので代替した。これは再現上のミスとして扱うことは

間違いだとしてリープキナは強調する。「言いかえが充実し、理解がゆき届いているほど、代替が多いこと、児童の知的発達水準が高いほど、彼は語の選択により大きな自由をもっている。研究の示すところでは、言いかえにおける代替の量と性格は再現される教材の性格に関係する。児童は、やさしい教材の言いかえの時の方がむしろかしいものよりも語の代替を多く行なう。言いかえにおける語の代替についてはこの事実特別な注意を払うべきである」<sup>(12)</sup>。

また、言いかえは、代替だけでなく、補足も重要な位置を占めている。これは「再現される内容を解読し、具体化したもの」であり、前述した児言研の「話しかえ」の例で言えば、「スーホの白い馬」において「おんがえしの失敗」という解釈で補足したケースがあげられる。

## 五、「リテリング」実践の新たな可能性に向けて

このようにアダモヴィッチやリープキナの実践研究は、米原万里がその体験を伝えたソビエト学校での国語教育を支えていた理論的、実践的基盤であり、そしてまた、児言研が「一読総合法」を生み出す理論的母体でもあったが、しかし、私としては、児言研の提起した「話しかえ」と、リープキナが研究した「言いかえ」話しかえ

とは明確な違いがあるように思われる。その違いとは何か。

児言研の場合は、あくまで一読総合法における読みの指導過程の一環として「話しかえ」が組み込まれていた。したがって、「話しかえ」の「リテリング」として的方法的な自立性は弱い。他方、リープキナという「言いかえ」は、子どもたちが読んだテキストの記憶を通しての再生(Freeall)、あるいは記憶の想起過程を重視している。「自分のことば」による言いかえ、テキストのことばがどんな言葉に代替されているか、テキストの内容がどう変形され、補足されているかなど、子どもの言語能力の発達の重要な指標と見なされている。リープキナの次のことばは、それをはっきりと裏付けている。

「児童の言いかえの分析を扱った教育学と教授法の研究で、研究と議論の対象とされるのは通例この読む段階と言いかえの段階との二段階である。この二つの過程のまんなか、読むことと言いかえとの中間にあるものは、研究者の視野外になることが多い。しかし児童の言いかえの特色を真に明らかにするためにはまさにこの段階を研究しなければならない。テキストの言いかえのこの連鎖部を研究するのは、これがわれわれからかくされているために困難ではある。しかしわれわれはテキストと比較して、言いかえ

の特色を調べることによって間接にそれを推論できる。生徒が言いかえによってテキストに持ちこんだ変化はどのようなものだろうか？ 彼らが行なった付け加え、補足はどんな性質のものであろうか？ テキストのどの部分を彼らは言いかえによって損じたか？ どんな一般化をしたか？等。これらの特色のすべてを研究し、考えに入れることは児童の言いかえの内容を分析するのに不可欠の要件である」<sup>(43)</sup>

さて、私が現在、関心を持っているのは、オーストラリアのウーロンゴン大学のブライアン・キャンボーン(Brian Cambourne)の研究である。彼はオーストラリアで最も優れたリテラシーと言語教育についての研究者のひとりで、ウーロンゴン大学で教鞭を取り、現場の教師との共同研究を活発に行いながら、リテラシー教育の開発に取り組み研究者だが、彼が、小学校教師のヘーゼル・ブラウン(Hazel Brown)とともに著した『読みそして再話』(READ AND RETELL, 1987 Heinemann Portsmouth, NH)は、いわゆる「リテリング作文」(再話を文字に表わす実践)についての優れた実践的入門書となっている。

しかし、残念ながら、キャンボーンについては、既に紙幅の都合上、検討することは他日を期したいと思う。ただ、最後に、岐阜県

教育員会学校支援課学力向上プロジェクト、平成二十五年度学力向上総合推進事業 授業改善アクションプラン 教育課程講習会発表において、「再話(story retelling)を取り入れた授業改善<sup>④</sup>」というテーマで、右のキャンボーンの研究を参照した、高校英語の授業での取り組みが報告されていることを付け加えておきたい。

## 注

- (1) 佐々原正樹「語り直す力を育てる文学教育」(「比治山大学紀要」 第二二号 二〇一五)、同「読み」の語り直しと「言論の場」(「広島大学大学院教育学研究科紀要」 第一部第六三号 二〇一四)、同「児童文学の「読み」と授業と自己物語の語り直し」(「国語教育思想研究」 第九号 二〇一四)
- (2) 拙稿「読解指導と表現指導の接点を考える」(「福島大学国語学国文学会「言文」 第五〇号 二〇〇二)
- (3) 米原万里「米原万里の「愛の法則」」(集英社新書 二〇〇七) 一七三〜四頁
- (4) 同 一七四頁
- (5) 同 一七四〜六頁
- (6) 『ことを育てる 米原万里対談集』(ちくま文庫 二〇〇〇)
- (7) 児童言語研究会編 『新・一読総合法入門』(二光社 一九七六) 二四〜二五頁
- (8) 同 一九〜二〇頁
- (9) 同 二四頁
- (10) 同 三九〜四〇頁
- (11) 児童言語研究会編『今から始める一読総合法』(二光社 二〇〇六) 三三二頁
- (12) 林進治『一読総合法の実践入門』(二光社 一九八三) 一三七〜九頁
- (13) 同 一三九頁
- (14) 同 一三九〜四〇頁
- (15) 前掲『新・一読総合法入門』 一五一〜三頁
- (16) 同 一五三頁
- (17) 前掲『一読総合法の実践入門』 一五一〜二頁
- (18) 前掲『新・一読総合法入門』 一五四〜五頁
- (19) 同 一五四頁
- (20) 同 一五五頁
- (21) 同 一五五〜六頁
- (22) 同 一五六頁

- (23) 同 八六頁
- (24) 同 八七頁
- (25) 林進治『ひとり読みの指導』(明治図書 一九七二)七七～八頁
- (26) 前掲 林『二読総合法の実践入門』一四一～三頁
- (27) アダモヴィッチ『ソビエトにおける解明読み』(付録)としてリープキナ『ソビエトの読解指導』に所収されている。本稿もこれによっている。
- (28) リープキナ『ソビエトの読解指導』(村松友次・小島淳＝訳 明治図書 一九六四)
- (29) 大久保忠利・小林喜三男監修『ソビエトにおける読み方教授』(村松友次・小島淳＝訳 明治図書 一九六三)
- (30) 林前掲『二読総合法の実践入門』 六九～七〇頁
- (31) 同 七〇～二頁
- (32) 「訳者のことば」前掲リープキナ『ソビエトの読解指導』所収 五頁
- (33) 同 同頁
- (34) 前掲 アダモヴィッチ 二二二～二三頁
- (35) 前掲 リープキナ 一六頁
- (36) 同 二〇頁
- (37) 同 二一～五頁
- (38) 同 二五頁
- (39) 同 二六頁
- (40) 同 二六～七頁
- (41) 同 二八頁
- (42) 同 二九頁
- (43) 同 三一～二頁
- (44) [http://www.gifu-net.ed.jp/ssd/sien/gakuryokusougou\\_suisin/koutokugakou/H25/16eigoH25/H25\\_eigo\\_index.html](http://www.gifu-net.ed.jp/ssd/sien/gakuryokusougou_suisin/koutokugakou/H25/16eigoH25/H25_eigo_index.html)